

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

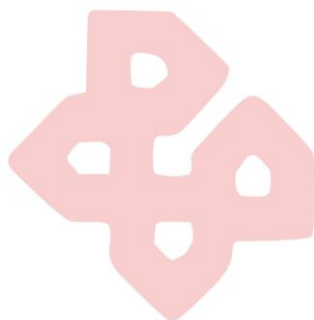
DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9145

Fecha de recepción: 6/02/2017

Fecha de aceptación: 10/08/2017

SINERGIAS ENTRE INCLUSIÓN, COMPETENCIAS Y RENDIMIENTO ESCOLAR: EL CASO DE LA ESCUELA PÚBLICA DE ANTZUOLA

Inclusion, competences and school performance. The case of Antzuola primary education public school.



Inaki Karrera

Maialen Garmendia

Andoni Arguiñano

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

E-mail: inaki.karrera@ehu.eus;

maialen.garmendia@ehu.eus ;

andoni.arguinano@ehu.eus

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4448-7749>

<http://orcid.org/0000-0002-8057-6370>

<http://orcid.org/0000-0002-9585-8303>

Resumen:

En este estudio se presenta un análisis con base en los resultados obtenidos en pruebas externas y estándares realizadas entre los años 2010 y 2015 al alumnado de la escuela pública de Antzuola que además de otros importantes aspectos, se enmarca dentro del denominado trabajo por proyectos (PBL). Su práctica docente se implementa en contextos inclusivos donde emerge un aprendizaje basado en la comunicación entre las personas y la cultura. La pregunta que nos hemos formulado para este estudio ha sido ¿cuál será el nivel de rendimiento que logra este alumnado en las pruebas de diagnóstico realizadas en secundaria, tomando en cuenta que, una vez finalizada la educación primaria, se encuentran en la secundaria con un modelo de enseñanza-aprendizaje de corte convencional? A la vista de los resultados, podemos apreciar que este alumnado ha conseguido un

rendimiento muy satisfactorio en el dominio de las Competencias de Comunicación Lingüísticas de Euskara e Inglés y satisfactorio en el dominio del resto de competencias. Como podemos apreciar, no parece que la metodología conocida como PBL cree dudas fundamentadas sobre sus logros en el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado.

***Palabras clave:** competencias básicas, inclusión, project based learning (PBL), pruebas estandarizadas de evaluación, rendimiento académico.*

Abstract:

This article analyses the results obtained by the Antzuola public school students at the external standardized assessments. One of features of this school is related to the use of Project Based Learning (PBL) as their main learning strategy. The teaching practice is implemented in an inclusive context where learning emerges from an open relationship between people and their culture. We tried to answer the question 'what is these students' performance in the secondary education diagnose tests? considering that after finishing Primary Education they have to engage a conventional teaching/learning methodology. The results provided show that Antzuola students' competences in communication both in Basque language and English are very remarkable, whereas in other competences the results are good. As evidence shows, the PBL methodology seems to be suitable for both students' learning and school performance.

***Key Words:** basic competences, inclusion, project based learning (PBL), school performance, standardized assessment tests.*

1. Introducción

El derecho a una educación de calidad para todas las personas es uno de los principales retos de los sistemas de educación europeos y el principal objetivo del movimiento a favor de la escuela inclusiva. Este concepto de inclusión parte de una descripción multifactorial al no poderse abordar desde una única dimensión que la sintetice, sino que hay que concebirlo como un entramado de elementos que sustentan una educación nueva, una educación inclusiva (Unesco, 2008).

Según Zabala y Arnau (2007), una competencia consiste en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de forma interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. Estos mismos autores señalan que la evaluación por competencias es una tarea compleja y dificultosa y Meirieu añade que: "si las pruebas de evaluación permiten al docente identificar que un sujeto domina una competencia o una capacidad, en rigor, nunca deberían permitir afirmar que no está preparado, un fracaso puede ser siempre atribuido a factores periféricos que nunca son totalmente elucidados" (Meirieu, 2009, p.160).

La consecución de las competencias básicas en la escuela inclusiva es necesaria tanto para la realización personal de los individuos como para su inclusión social.

2. La Experiencia De La Escuela Pública De Antzuola: Innovación Pedagógica, Inclusión Y Proyectos De Trabajo En Primaria

Las publicaciones científicas de las y los expertos sobre la temática inclusiva siguen una vía de postulados basados en unas directrices bastantes comunes. Expertos de fuera del estado como Stainback y Stainback (2007), Stainback (2001), Wehmeyer (2006), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Booth (1996), Booth y Ainscow (2005) o Ainscow y West (2008) entre otros, hasta profesorado de universidades estatales como Ortiz (1996), Ortiz y Lobato (2003), Arnaiz (1997, 1999), Arnaiz y Soto (2003), Echeita (2006, 2013), García Pastor (2003), Muntaner (2000a, 2000b), Parrilla (2002), Parrilla y Susinos (2005, 2007), Susinos y Calvo (2006), Verdugo (2006), Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2009), también entre otros muchos, están ampliando las líneas de investigación sobre la temática inclusiva. La educación inclusiva se define como un proceso continuo de mejora e innovación del centro para promover la presencia y la participación de todo el alumnado durante su escolarización, con especial atención al alumnado vulnerable a la exclusión, fracaso escolar o marginación. Por ello, “la escuela actual es susceptible de profundas transformaciones; es decir, requiere que los centros escolares dejen de ser instrumentos de homogeneización, de normalización y de asimilación, para convertirse en contextos inclusivos y eficaces en el marco de una escuela para todos” (Arnaiz, 2012 p. 31). No se debe olvidar que garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado implica la necesidad de superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa (Stainback y Stainback, 2007).

La escuela inclusiva, además de albergar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas, debe que proporcionar un aprendizaje integral basado en las competencias básicas, al ser éstas las claves concertadas en el seno de la Unión Europea. Estas competencias, tal y como se estipula en el artículo 2006/962/CE del Parlamento Europeo, hacen referencia expresa al aprendizaje permanente y constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto social. Perrenoud (2012, p.57) propone la siguiente definición de competencia: “una competencia es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma permanente recursos intelectuales y emocionales”.

La pedagogía competencial anima a los y las docentes a provocar y guiar el proceso de aprendizaje estableciendo dinámicas que fortalezcan el dominio de diferentes saberes, habilidades y actitudes. Zabala (2003, p. 93) indica también que la planificación competencial consiste en “convertir una idea o propósito en un proyecto de acción”. Este aprendizaje por competencias es cada vez más demandado en una sociedad donde las redes, los movimientos sociales y la comunicación, han revolucionado el acceso y la producción de conocimiento (Castells, 1998). Estas necesidades sociales vienen a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje dando paso a nuevos contextos de aprendizaje, abriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a otras didácticas con metodologías más activas y participativas. Estas transformaciones de carácter profundo son frecuentemente lideradas por equipos

docentes comprometidos con su quehacer profesional. Unos procesos de transformación que dan paso a “un cambio de la cultura docente conocida en el centro” (Imbernón, 2002, p.53).

Entre estas nuevas metodologías que abordan la innovación pedagógica dando especial valor a la diversidad del alumnado y en base a un aprendizaje por competencias, encontramos la metodología denominada Project Basic Learning (en adelante PBL). Según diversos estudios (Willard y Duffin, 2003; Liu, Wang, Tan, Koh y Ee, 2009), esta metodología aumenta el índice de satisfacción entre el alumnado y la percepción sobre el propio aprendizaje es más positiva, a la vez que mejora la capacidad para trabajar en equipo. El PBL, según Mioduzer y Becher (2008), aumenta el interés y la motivación por aprender, profundiza más en el conocimiento, genera menos estrés, es más interesante y se trabajan más temas transversales, mejora la relación entre los estudiantes y la relación de éstos con el profesorado. Además, mejora el razonamiento crítico y la metacognición, así como el desarrollo de destrezas de estudio autónomo y la capacidad de resolución de problemas. Si bien una formación basada en competencias necesita de un proyecto de trabajo y de una considerable labor de coordinación docente (Karrera, Zulaika y Aldaz, 2014), los proyectos de trabajo proporcionan las herramientas necesarias para realizar diferentes tareas a un mismo tiempo; es decir, ofrecen la posibilidad de realizar tareas en torno a un mismo proyecto con agrupamientos flexibles de alumnado y tareas diversas, según las necesidades del momento.

El PBL es una propuesta de aprendizaje mediante proyectos de trabajo donde el alumnado puede proponer, diseñar, implementar y evaluar trabajos que tienen o han tenido una aplicación para el mundo real. Este aprendizaje traspasa la dinámica del aula (Blank, 1997; Dickinson et al., 1998; Harwell, 1997) e implica al alumnado en el diseño y la planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en los procesos de investigación que se llevan a cabo para la consecución de los proyectos. Estos proyectos suelen culminar con la realización de un producto final y la exposición y presentación ante terceros del aprendizaje realizado y del producto conseguido (Jones, Rasmussen y Moffitt, 1997).

Hoy en día una de las mayores dudas que genera el PBL está relacionada con el nivel de rendimiento que el alumnado puede obtener en pruebas de evaluación de carácter externo y/o estandarizado. No obstante, Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés (2010) afirman que esta metodología consigue mejorar el rendimiento académico entre un 30% y un 60%.

Si bien, en lo referente a la evaluación de competencias y la medición de resultados, compartimos el argumento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo de que la calidad educativa debería medirse por la índole y la extensión de las contribuciones de la escuela al desarrollo económico y social de las comunidades donde se inserta, a través de la formación de capital humano y capital social (OECD, 2001). Parece difícil que el trabajo por proyectos pueda lograr un alto nivel de rendimiento en pruebas de evaluación estándar concebidas para evaluar una práctica curricular convencional. No obstante, pese a parecer que el rendimiento que

se busca mediante el PBL y el rendimiento que miden las pruebas estandarizadas se antoje contrapuesto, en este estudio se presenta un análisis con base en los resultados obtenidos en pruebas externas y estándares realizadas al alumnado del centro de educación primaria de la escuela pública de Antzuola. Esta escuela, única en esta localidad guipuzcoana, lleva en su historia más de 30 años consolidando un proyecto de innovación educativa (Gobierno Vasco - Dto. de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2016) que además de otros importantes aspectos, se enmarca dentro del denominado trabajo por proyectos (PBL). Una cultura de aprendizaje que emana del diálogo con y entre el alumnado. Esta organización del currículum no asume asignaturas específicas diferenciadas según sea el horario establecido. Su práctica didáctica se lleva a cabo a partir de proyectos que propone y expone el propio alumnado, cumpliendo las características esenciales del PBL (Walker, 2015). Una organización curricular donde aprenden no sólo los alumnos y alumnas sino también el propio profesorado (Bolívar, 2001, 2007; Escudero, 2008, 2009; García, 2006; González, 2006; Perrenaud, 2012).

Desde la década de los 80, el profesorado, las familias, el alumnado y la comunidad han mantenido en esta escuela una estrecha colaboración que ha permitido desarrollar un proceso constante de innovación educativa (Antzuola Herri Eskola, 2014). Primaria cuenta con dos líneas por curso y para cursar secundaria este alumnado se desplaza al Instituto de Secundaria en una localidad cercana a Antzuola, donde se reagrupan en aulas distintas con alumnado proveniente de otros municipios.

El PBL en Antzuola se realiza por grupo/aula y los proyectos de trabajo son de carácter global; es decir, en el día a día de esta escuela no existe asignatura alguna y el aprendizaje emana de los trabajos de investigación elaborados en cada proyecto. El alumnado realiza alrededor de tres proyectos por curso escolar (Antzuola Herri Eskola, 2001, 2006). Durante estos procesos de aprendizaje e investigación pueden existir variaciones en el diseño didáctico inicial, o se pueden abrir nuevos campos de investigación paralelos al mismo. Es por ello que el proceso de ejecución de un proyecto puede variar según las inquietudes, los nuevos intereses o las dificultades que presenta el grupo (Sasieta y Etxaniz, 2015). Si bien, es la comunidad del aula la que elige el tema y el proyecto de trabajo, las tareas se realizan tanto de forma individual, en pequeños grupos o en grupo grande según lo requiera la situación. Durante este proceso es frecuente la utilización de los servicios y los recursos urbanísticos del municipio (parques, instalaciones municipales...) y el apoyo pedagógico que ofrecen personas expertas en una temática específica pero externas a la escuela. El aula, dentro del centro escolar, no se entiende como el espacio delimitado por las cuatro paredes de clase. Los pasillos u otras aulas de la escuela, son utilizadas por grupos pequeños de alumnado que realizan una labor específica; por ello, no es extraño encontrar en un aula a dos pequeños grupos de alumnos realizando de forma autónoma tareas diferentes (Antzuola Heri Eskola, 2000).

Entre los aspectos más relevantes de esta praxis educativa encontramos el modo de articular la diversidad de su alumnado para la creación de contextos de bienestar, de cooperación, motivación y de libertad de pensamiento en donde nadie

se siente amenazado emocionalmente y en donde la adquisición del conocimiento se vivencia como algo positivo que emerge ligado a las personas, a sus interacciones, intereses, inquietudes y deseos de conocer (Antzuola Herri Eskola, 2004). Por ello, resultan especialmente importantes las relaciones que se establecen entre las personas que forman esta pequeña comunidad escolar. Estas interacciones son cordiales, respetuosas y empáticas. Antzuola es una comunidad educativa que pretende garantizar la prosperidad y el crecimiento intelectual y social de las personas en un ambiente acogedor y respetuoso. La escuela se concibe como un marco social en el que interactúan personas genuinas en sus formas de entender el mundo, sentir y relacionarse y el aprendizaje es el resultado de una experiencia colectiva de bienestar compartido. Sobre esta interacción y comunicación parece emerger un conocimiento poliédrico que permite vivir experiencias de aprendizaje que cohesionan, crean vínculos y construyen un sentido de comunidad inclusiva orientada al conocimiento.

Otro aspecto a destacar reside en la transformación del rol que desempeña habitualmente el profesorado. El docente se constituye en un mediador del conocimiento, una persona que formula los problemas y deja de ser la persona que enseña para convertirse en una persona que organiza el conocimiento y el aprendizaje (Gadotti, 2007). En este centro, el profesorado es una autoridad pero una autoridad que reflexiona y toma decisiones para conseguir que esa pequeña sociedad que constituye el grupo se convierta en una verdadera comunidad cultural y que estas personas sean verdaderos motores de la comunidad. Esta autoridad docente, hace de puente entre los problemas que tiene que afrontar el alumnado y los que la humanidad ha tenido que afrontar a lo largo de su historia; al mismo tiempo que intenta potenciar el asombro ante la diversidad de pensamientos, ideas, logros y circunstancias que afloran en la vida cotidiana de esta comunidad educativa. Esta práctica docente se pregunta sobre cuál va a ser el marco que permita a todas las niñas y niños implicarse y vivir sus sentimientos, se pregunta sobre cómo de cerca va a estar de esos sentimientos para sentirlos como elementos a tener en cuenta y regular el proceso y guiar, tanto desde el punto de vista colectivo como individual. Un quehacer docente que persigue el acceso de las personas del grupo al conocimiento, al bienestar y a la cultura. Esta transformación del rol docente parece tener sus raíces en la noción de escuelas democráticas presentadas por Apple y Beane (1997), donde el aprendizaje para la vida requiere de un proceso curricular creativo en busca de respuestas a los problemas a los que ha hecho frente la humanidad, del uso de la imaginación para responder y superar estos problemas, y de la reflexión sobre estos procesos de manera colectiva.

En este centro educativo, al no existir pruebas de evaluación clásicas, la evaluación desarrolla estrategias de simulación que facilitan la inferencia de lo aprendido a otras situaciones. Esta evaluación también es el resultado del contraste de las intenciones del profesorado con su práctica o, dicho de otra forma, “el resultado de la interconexión entre la planificación y la intervención posterior” (Hernández y Rovira, 2008, p. 106). Una evaluación que no es posible entender sin conocer previamente la propuesta conceptual definida como alfabetización

matemática (Gallego, 2008). Una forma de evaluación que toma en cuenta los diferentes momentos del proceso, los avances del alumnado y el producto conseguido, que parte de la comunicación y la reflexión entre sus protagonistas, realizando diferentes presentaciones durante el proceso como medio de explicar a los demás el significado de todo lo que han vivido, reflexionado, descubierto, trabajado... la evaluación como proceso de indagación y de aprendizaje colaborativo (Arregi, 2015), que mira atrás y reflexiona sobre lo que se pensaba antes, los problemas que han surgido y cómo se han resuelto. Un aprendizaje genuino que parte de una actividad conjunta, solidaria y cooperativa como eje, no sólo del aprendizaje, sino también del proceso de evaluación (Gimeno Sacristán, 2005).

Debido a la imposibilidad de medir las mejoras conseguidas por este alumnado en relación a las diferentes competencias... la pregunta que nos hemos formulado para este estudio ha sido la siguiente: ¿cuál será el nivel de rendimiento que logra este alumnado en las pruebas de diagnóstico realizadas en secundaria, tomando en cuenta que, una vez finalizada la educación primaria, se encuentran en la secundaria con un modelo de enseñanza-aprendizaje de corte convencional?.

Además, según diferentes investigaciones, para entender e interpretar el nivel de rendimiento que logra el alumnado en las pruebas de diagnóstico es importante tener en cuenta la variable ligada al contexto social que con mayor fuerza incide en el rendimiento del alumnado (Coleman et al., 1966; Ketsetzis, Ryan y Adams, 1998; Kliskberg, 2002; Mizala y Romaguera, 2002), en las que se describe como el alumnado con un índice socio-económico más alto (en adelante ISEC) obtienen resultados académicos mejores.

3. Participantes e Instrumentos

La metodología utilizada es de carácter cuantitativo puesto que las pruebas diagnósticas estandarizadas así lo requieren. Este tipo de metodología ha permitido comparar los resultados que el alumnado de Antzuola ha obtenido en las pruebas estándares realizadas en los últimos cinco años por el instituto ISEI-IVEI. ISEI-IVEI es el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa y se trata de un organismo independiente de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV/EAE). Este instituto realiza pruebas de diagnóstico para medir el nivel obtenido por el alumnado en los distintos centros escolares.

El análisis estadístico se ha realizado sobre todos los alumnos y alumnas que realizaron la prueba de diagnóstico de ISEI-IVEI en 2º de la ESO entre los años 2010 y 2015. El alumnado de los centros educativos públicos se ha clasificado en función del modelo lingüístico del centro en los estratos A (todo en castellano salvo Euskara y Literatura), B (mitad en euskara y mitad en castellano) y D (todo en euskara salvo Lengua Castellana y Literatura). También se analizan los resultados del centro público donde cursa segundo de la ESO el alumnado procedente de Antzuola. Por otra parte, se analiza la media de todos los alumnos y alumnas (un total de 81.410) de la

Comunidad Autónoma que realizaron las pruebas de evaluación tanto en centros públicos como en los centros concertados y privados.

El grupo de alumnado objeto de estudio tienen un ISEC similar al estrato “B”. El ISEC del alumnado de Antzuola y del alumnado del estrato “B” es más alto que el del estrato “A” y más bajo que el ISEC del estrato “D” y que el de la media de la “CAV”.

Según el propio informe ejecutivo “las pruebas que realiza el instituto ISEI-IVEI valoran la capacidad de las y los estudiantes para seleccionar y aplicar con solvencia los aprendizajes adquiridos y para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos cercanos a su experiencia personal y educativa” (ISEI, 2011, p. 2).

Las pruebas realizadas entre el 2010 y el 2015 miden las competencias básicas de Euskara (Lengua Vasca), Castellano y Matemáticas. Además en 2010 se midió la competencia de educación para la ciudadanía, en 2011 la competencia en lengua extranjera, en 2013 la competencia de ciencias- tecnología y salud y en 2015 las competencias de lengua extranjera y ciencias-tecnología y salud.

Para llevar a cabo el proceso de análisis se ha tomado en cuenta el protocolo del código ético de la UPV/EHU, solicitando las autorizaciones y los permisos a los distintos equipos directivos de los Centros Educativos (Primaria y Secundaria) y entidades (ISEI-IVEI). El análisis de los resultados de los niños y niñas procedentes de Antzuola, se ha realizado agrupando los códigos de los alumnos de Antzuola tal y como se agrupan los datos de cualquier otro centro y generando de este modo una escuela virtual conformada exclusivamente por el exalumnado de Antzuola. Esta agrupación ha permitido las posteriores comparaciones de resultados. El centro de secundaria ha proporcionado los códigos del alumnado procedente de Antzuola, de esta manera se ha podido identificar a este alumnado a la vez que se ha mantenido su anonimato. Posteriormente, ISEI-IVEI ha seleccionado y proporcionado los datos referentes al alumnado seleccionado con estos códigos. Mediante la observación de resultados según las diferentes variables, se han cruzado los datos para ver si existen diferencias entre los resultados de los centros y estratos analizados respecto al obtenido por el alumnado de Antzuola y si estas diferencias son significativas.

4. Resultados

Los resultados que se muestran a continuación, se han conseguido mediante comparaciones de los resultados obtenidos en las diversas competencias en las pruebas estandarizadas en función del tipo de centro escolar. Se ha utilizado el análisis de varianza (ANOVA de un factor), con el test de Bonferroni para comparaciones múltiples a un nivel de significación $p < 0,05$, que permite contrastar los resultados de los tipos de centros escolares a través de combinaciones por pares de centros. Las comparaciones que se han realizado en función de las competencias básicas disciplinares han dado los siguientes resultados:

Competencia de comunicación lingüística y literaria en euskara (lengua vasca): Recogida por el Decreto 236/2015 (Gobierno Vasco, 2016, p. 13) donde se establece como Competencia básicas disciplinares de comunicación lingüística y literaria en euskara: “Utilizar textos orales y escritos en euskara para comunicarse de forma adecuada, eficaz y respetuosa con la diversidad lingüística, en situaciones propias de diferentes ámbitos de la vida. Igualmente desarrollar una educación literaria que ayude a conocerse mejor a uno mismo y al mundo que le rodea”.

Tabla 1
Resultados en la comparación de competencia en Euskara

Centro	Media	Desviación	F	Signif.
Antzuola	260	21.307	21.209 (5/18)	0.000
Centro E.S.O	264	14.457		
Estrato “A”	182	12.312		
Estrato “B”	234	16.135		
Estrato “D”	262	6.076		
Media C.A.V	254	3.948		

El resultado del análisis de varianza permite concluir que hay diferencia significativa en los resultados de competencia en Euskara en los diversos tipos de centros. Los resultados obtenidos en el centro E.S.O., los del Estrato “D” y los de Antzuola se sitúan por encima de la media general, mientras los resultados del Estrato “A” son los más bajos. Sin embargo los resultados del test de Bonferroni muestran que los resultados correspondientes al estrato “A” difieren significativamente de todos los demás centros o estratos, es decir, son significativamente peores. No existen diferencias significativas entre el resto de centros y estratos comparados. Por lo tanto se asume que la diferencia entre las medias de los demás centros es fruto del azar.

Competencia de comunicación lingüística y literaria en castellano: Recogida por el Decreto 236/2015 (Gobierno Vasco, 2016, p. 13) donde se establece como Competencias básicas disciplinares de comunicación lingüística y literaria en castellano: “Utilizar textos orales y escritos en castellano para comunicarse de forma adecuada, eficaz y respetuosa con la diversidad lingüística, en situaciones propias de diferentes ámbitos de la vida. Igualmente desarrollar una educación literaria que ayude a conocerse mejor a uno mismo y al mundo que le rodea”.

Tabla 2
Resultado en la comparación de competencia de Castellano

Centro	Media	Desviación	F	Sig
Antzuola	231	9.323	23.527 (5/18)	0.000
Centro E.S.O	248	4.830		
Estrato “A”	222	1.826		
Estrato “B”	237	5.679		
Estrato “D”	249	.577		
Media C.A.V	253	.816		

El resultado del análisis de varianza permite concluir que hay diferencia significativa en los resultados de competencia en Castellano entre los diversos tipos de centros. Los resultados del estrato “D”, seguidos del centro E.S.O. son los más próximos a la media, mientras los centros del estrato son los que arrojan peores resultados. El test de Bonferroni muestra que los resultados correspondientes a Antzuola junto con los del estrato “B” se diferencian significativamente del centro ESO, el estrato “D” y la media de la CAV. Mientras los del estrato “A” son significativamente peores que todos los demás.

Competencia matemática: Recogida por el Decreto 236/2015 (Gobierno Vasco, 2016, p.13) donde se establece como Competencia básica disciplinar matemática: “Aplicar el conocimiento matemático para interpretar describir, explicar y dar respuestas a problemas relacionados con las necesidades de la vida, utilizando modos de pensamiento, representación y herramientas propias del área”.

Tabla 3.
Resultado en la comparación de competencia de Matemáticas

Centro	Media	Desviación	F	Sig
Antzuola	244	9.866	36.757 (5/18)	0.000
Centro E.S.O	249	5.252		
Estrato “A”	204	2.872		
Estrato “B”	229	6.898		
Estrato “D”	246	4.349		
Media C.A.V	250	2.944		

El resultado del análisis de varianza permite concluir que hay diferencia significativa en los resultados de competencia en Matemáticas entre los diversos tipos de centros. Los resultados del test de Bonferroni muestran que los resultados correspondientes a los estratos “A” y “B” son significativamente peores que los de los demás tipos de centros. Además existe también diferencia significativa entre las medias del estrato “A” y el “B” siendo significativamente peores los resultados obtenidos por el estrato “A”.

Competencia de comunicación lingüística y literaria en lengua extranjera: Recogida por el Decreto 236/2015 (Gobierno Vasco, 2016 p. 13) donde se establece como Competencia básica disciplinar de comunicación lingüística y literaria en lengua extranjera (en este estudio lengua inglesa): “Utilizar textos orales y escritos en una o más lenguas extranjeras para comunicarse de forma adecuada, eficaz y respetuosa con la diversidad lingüística, en situaciones propias de diferentes ámbitos de la vida. Igualmente desarrollar una educación literaria que ayude a conocerse mejor a uno mismo y al mundo que le rodea”.

Tabla 4
Resultado de la comparación de competencia de Inglés

Centro	Media	Desviación	F	Sig
Antzuola	265	10.607	17.41 (5/5)	0.003
Centro E.S.O	239	12.021		
Estrato “A”	200	3.536		

Estrato "B"	223	3.536
Estrato "D"	243	.707
Media C.A.V	251	

Los resultados de ANOVA permiten afirmar que existe diferencia significativa entre las medias de los distintos tipos de centros (Tabla 4). Sin embargo, no ha sido posible hacer la prueba Bonferroni porque los test de competencia lingüística en lengua extranjera sólo se han realizado en dos cursos escolares. No obstante, es reseñable la alta nota media obtenida en esta competencia en Antzuola, ya que la nota obtenida por los estudiantes de Antzuola es superior a la de todos los estratos y a la media general.

Competencia científica: Recogida por el Decreto 236/2015 (Gobierno Vasco, 2016, p.13) donde se establece como Competencia básica disciplinar científica: "Emplear el conocimiento y la metodología científica de forma coherente, pertinente y correcta en la interpretación de los sistemas y fenómenos naturales así como de las aplicaciones científico-tecnológicas más relevantes en diferentes contextos, para comprender la realidad desde la evidencia científica y tomar decisiones responsables en todos los ámbitos y situaciones de la vida".

Tabla 5

Resultado de la comparación de resultados en la competencia de ciencias

Centro	Media	Desviación	F	Sig
Antzuola	228	13.435	6.636	0.020
Centro E.S.O	239	2.121	(5/6)	
Estrato "A"	219	2.121		
Estrato "B"	215	2.828		
Estrato "D"	236	.707		
Media C.A.V	239	2.121		

Se aprecian diferencias en los valores de las medias de los diversos tipos de centro, y los resultados del análisis de varianza así lo confirman. Los resultados del centro E.S.O. coinciden con la media general, los del estrato "D" son muy similares, mientras los de Antzuola son algo peores. No obstante, no ha sido posible realizar la prueba Bonferroni debido a la falta de datos a semejanza de lo ocurrido en el caso anterior.

5. Discusión

Al principio de este artículo hemos presentado la educación inclusiva como un proceso continuo de mejora en el centro escolar. Pensamos que este proceso de mejora en su seno alberga, entre otros aspectos, el aprendizaje por competencias y el rendimiento del alumnado como un indicador indiscutible de inclusión. Por ello en este estudio hemos querido conocer el rendimiento académico que el alumnado de Antzuola, centro reconocido por la Administración Vasca de Educación como centro referente en innovación pedagógica, ha obtenido en las pruebas de evaluación

externa y estandarizada en las que se evalúa a todo el alumnado de la EAE/CAV. Evidentemente supusimos que, si bien estas pruebas se realizan en primaria, el resultado obtenido en esa etapa por el alumnado de este centro no permitiría recoger el nivel de conocimiento, habilidades y capacidades que le corresponde, ya que estas pruebas no van integradas a la dinámica de aprendizaje que desarrollan en este centro, sino que más bien la entorpece. No podemos olvidar que esta evaluación diagnóstica hace referencia a los objetivos actuales del sistema educativo y busca valorar en qué medida se cumplen tales objetivos. Es por esto que quisimos conocer el resultado que obtiene este mismo alumnado en dos cursos superiores, en segundo de la ESO, ya inmersos en un modelo de enseñanza-aprendizaje de corte convencional dentro de un centro de secundaria diferente al de primaria. Estas pruebas de evaluación las ha realizado el alumnado una vez transcurrido unos 18 meses de instrucción en este centro de secundaria. A la vista de los resultados obtenidos en cada competencia evaluada podemos apreciar que:

Los resultados obtenidos por el ex alumnado de Antzuola en la Competencia de Comunicación Lingüística en Euskara son similares a los obtenidos en los centros del modelo lingüístico “D”.

En cuanto a los resultados obtenidos en la Competencia de Comunicación Lingüística en Castellano se ha demostrado que son peores que los del centro ESO, el modelo “D” y la media de la CAV.

Los resultados obtenidos en la Competencia Matemática son similares a los obtenidos en el centro ESO, en el modelo “D” y la media de la CAV.

En cuanto a los resultados obtenidos en la Competencia de Comunicación Lingüística de Inglés no ha sido posible la correspondiente prueba post-hoc; sin embargo, llama la atención la alta nota media obtenida por el alumnado de Antzuola.

Los resultados obtenidos en la Competencia Científica se acercan a los resultados obtenidos por los centros del modelo “D”.

El ISEC de los centros no ha sido detraído para las pruebas estadísticas, algo que cabe recordar al retomar la pregunta motriz de este estudio, ¿cuál será el nivel de rendimiento que logra este alumnado en las pruebas de diagnóstico realizadas en secundaria, tomando en cuenta que, una vez finalizada la educación primaria, se encuentran en la secundaria con un modelo de enseñanza-aprendizaje de corte convencional? Podemos apreciar que este alumnado ha conseguido un rendimiento similar al alumnado del Centro de Secundaria y al alumnado del modelo lingüístico “D”. Un rendimiento muy satisfactorio en el dominio de las Competencias de Comunicación Lingüísticas de Euskara e Inglés y satisfactorio en el dominio del resto de competencias. Como podemos apreciar, no parece que la metodología conocida como PBL cree dudas fundamentadas sobre sus logros en el aprendizaje y rendimiento escolar.

Es más, a la vista de los resultados obtenidos a raíz de este estudio y dada las características y aportaciones que para el aprendizaje y la motivación de la comunidad educativa conlleva la implementación de la metodología PBL, cuestiones ya señaladas anteriormente, es de agradecer que la administración educativa cuide y promueva experiencias en centros educativos innovadores. El sistema educativo obligatorio está necesitado de profundas transformaciones, pero, en su seno hoy día, podemos encontrar modelos y prácticas a seguir que además de su práctica curricular llegan a transformar la misma organización escolar, innovaciones curriculares que requieren abordar aspectos como:

La visión holística del currículum, que integre el conocimiento de las diferentes materias de manera flexible, local e interdisciplinar. No en vano, desde la década de los setenta, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1970, 1973) han realizado importantes esfuerzos en defensa de la interdisciplinariedad como recurso válido en la resolución de problemáticas sociales (Karrera, Zulaika y Aldaz, 2014).

Un equipo docente que fomente un aprendizaje basado en el diálogo con y entre el alumnado en un intento de superar la dependencia de los contenidos conceptuales (Gimeno Sacristán, 1991; Imbernón, 2007; Perrenoud, 2004). En palabras de Freire (1997), no es que el profesorado deje de enseñar, sino que también pueda ser cuestionado y deje de ser poseedor de la verdad absoluta. Una de las razones de la importancia de la participación del alumnado, es como indica Freinet (1972), que a nadie le gusta que le manden autoritariamente, ni trabajar sin ningún objetivo y el niño, en esto, no es distinto del adulto, y aunque el trabajo en sí no le desagrade particularmente, es la compulsión y la obligación lo que paraliza. Palabras fácilmente relacionales con las de Sánchez (1999), quien recalca la idea de que cuando se da importancia a los intereses de los propios participantes, se incrementa la motivación por el aprendizaje y sus conocimientos. Para ello, el alumnado ha de ser escuchado en todas las tomas de decisiones. Una escuela democrática debería de permitir al alumno decidir cómo y en que han de ser evaluados. Freinet (1982) señaló que al cambiar las técnicas de trabajo, se modifica las condiciones de vida escolar, se crea un nuevo clima, se mejoran las relaciones entre los niños y el medio ambiente, entre alumnos y maestros (incluso entre los familiares). Y esta es quizás la ayuda más eficaz que se da a la educación y a la cultura.

Tener en consideración a todos aquellos agentes que quieran tomar parte en el proceso de innovación del centro. Para habilitar esta posibilidad, parece imprescindible cuestionar la figura de líder que decide y en quien recae la responsabilidad de las medidas del centro. En principio, es fundamental la implicación activa del equipo directivo ya que como recalca Murillo (2006), son los directores y directoras los que dan el primer paso hacia el cambio. Existe un tipo de liderazgo que toma en cuenta a la comunidad y lidera de manera democrática, es lo que se conoce como liderazgo distribuido (Bolívar, 2000, 2011; López y Lavié, 2010;

Murillo, 2006). El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y afrontar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de forma que el liderazgo se manifiesta en todos los niveles (Harris y Chapman, 2002). Esta profunda redefinición del papel del liderazgo, aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común, acción que concuerda a su vez, con las ideas de democracia y participación de la comunidad con todo lo que ellas conllevan. Una escuela más equitativa, más participativa y en definitiva más inclusiva.

Pero el rendimiento académico del alumnado en base a una didáctica de aprendizaje basada en competencias, su participación en el currículum y la relación entre profesorado y alumnado no son los únicos indicadores de inclusión y bienestar académico. Es imprescindible la atención al bienestar en la escuela, la creación de un ambiente acogedor, seguro y respetuoso hacia la persona. Ambiente e interacciones basadas en la igualdad que garanticen la prosperidad de la comunidad y el crecimiento personal e intelectual de sus partícipes, todo ello orientado a la creación de conocimiento en un marco de aprendizaje claramente inclusivo.

Por último, las evaluaciones diagnósticas, clarifican parcialmente las fortalezas y las carencias de los centros escolares en la escolarización del alumnado. Sin embargo, como hemos indicado anteriormente, hacen referencia a los objetivos actuales del sistema educativo y buscan valorar en qué medida cumplen con sus objetivos. Estas pruebas de diagnóstico tienen como objeto la eficacia y la eficiencia de la enseñanza pero no la pertinencia del currículum. Convendría, de cara a futuros estudios, complementarlas tal y como indica Perrenoud (2012) con unas investigaciones sobre la vida de la gente, las prácticas sociales, las competencias que exigen y los conocimientos, habilidades y actitudes que dichas competencias movilizan en centros innovadores como el que hemos presentado.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Antzuola Herri Eskola. (2014). La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos. En *Las escuelas de éxito: Características y experiencias*. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/22encuentrocayayedocumentofinaljpa.pdf?documentId=0901e72b8194fe50>

- Antzuola Herri Eskola. (2004). El bienestar. “En la escuela, lo que digo yo también es importante..”. *En Aula de Innovación Educativa*, 132, 41-46 x
- Antzuola Herri Eskola. (2006). El viaje a Marte. *En Cuadernos de Pedagogía*, 355, 55-58.
- Antzuola Herri Eskola. (2001). El qué, cuándo, para qué... De las matemáticas. *Aula de Innovación educativa*, 103, 47-50.
- Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del Currículum y concepciones del alumnado. *En Cuadernos de Pedagogía*, 290, 70-73.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas* (1a ed.). Madrid: Morata
- Arnaiz, P. (1997). Integración segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En *Universidad de Murcia*. Recuperado de:
<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Arnaiz, P. y Soto, G. (2003). Special Education in Spain at the beginning of the 21st century: the challenge to educate in an unequal and multicultural society. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 375-388.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*. Disponible en:
<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf>
- Arregi, X. (2015). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola*. Tesis Doctoral. Mondragon: HUHEZI. Disponible en:
http://katalogoa.mondragon.edu/Documentos/Tesis/HUHEZI/Tesi_Irekiak/2014-2015/XabierArregi_Tesia_2014-2015.pdf
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank y Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Bolívar, A. (2011). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. Magis: *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63-78.
- Bolívar, A. (2007). Los centros como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Asesoría Pedagógica. Disponible en:

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/1.htm>

- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18).
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusión from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. 2005.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura* (Vol. 1) *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1996) *Equality of educational opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office.
- Dickinson, K. P., Soukamneuth, S., Yu, H. C., Kimball, M., D'amico, R., Perry, R., Kingsley, K. y Curan, S. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program (Technical assistance guide)*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". REICE. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661466>
- Escudero, J. M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Revista Caleidoscopio*, 1. CEP Jaén. Disponible en: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2745856.pdf&ei=HJD3UefWLMr17Ab-w4D4Cg&usg=AFQjCNEH-TPBh68Zuk7aOAVutJaDEgZ8EQ&sig2=Lxjhj_YbsZuX9iHQGeDl-g&bvm=bv.49967636,d.ZWU
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades Docentes de Aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-9. Disponible en http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf

- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1982). *Las invariantes Pedagógicas: Guía práctica de la escuela moderna*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro: Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Paulo: Publisher Brasil.
- Gallego, C. (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps d'educació*, 34, 29-66.
- García-Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, 55(1), 9-26.
- García, F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: Una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J.M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 269-309). Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gobierno Vasco. (2016). Decreto No. 236/2015. Por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Publicada en Boletín Oficial del País Vasco No.9, del 15 de enero de 2016. España.
- Gobierno Vasco. (2016) Dto. de Educación, Política Lingüística y Cultura. En Perfeccionamiento del Profesorado y Proyectos de Formación e Innovación Educativa. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dib6/es_2037/b6_formac_innova_plantilla_c.html
- González, M^a T. (2006). Cultura y política de la colaboración escolar. En *Asesoría Pedagógica*. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank y Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No.

ED407586)

- Hernández, F. H., & Robira, M. V. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- ISEI-IVEI (2011). Informe de resultados y análisis de variables. 2º ESO. Recuperado de: http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=2060e2b1-012e-49b6-a667-0424adef391b&groupId=635622
- Jones, N. F., Rasmussen, C. M. y Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problema silving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Karrera, I., Zulaika, T. y Arregui, J. A. (2014). Actuaciones interdisciplinares del profesorado universitario: desarrollo y evaluación de las competencias genéricas de grado en la formación de estudiantes de educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 285-303.
- Ketsetzis, M., Ryan, B.A. y Adams, G.R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 374-387.
- Kliksberg, B. (2002). Capital social y cultura, claves olvidadas del desarrollo. *Foro internacional*, 454-496.
- Liu, W. C., wang, C. J., Tan, O. S., Koh, C., y Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 139-145.
- López, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 71-92.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro
- Midouser, D. y Betzer, N. (2008). The contribution of project-based-learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 59-77.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Evaluación del desempeño e incentivos en la

- educación chilena. *Cuadernos de economía*, 39(118), 353-394.
- Muntaner, J. J. (2000a). De la compensación a la inclusión: La organización de un modelo de apoyo en la escuela. En L. Delgado (Coord.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (pp. 423-443). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Muntaner, J.J. (2000b): La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- OECD, (2001). *The Whellbeing of Nations: The role of human and social capital*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Ortiz, M^a C. (1996). De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. *Siglo Cero*, 27 (2), 5-13.
- Ortiz, M.^a C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-40.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (Dirs.). (2007). La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona, Grao.
- Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J. y Vargas-Solano, E. (2010). Evaluación de la Estrategia. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Romero, C. (2007), “Entrevista a Andy Hargreaves”, en *Propuesta Educativa*, 27, 63-69.
- Sánchez, M. (1999). Voices inside schools-la verneda-sant martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-336.
- Sasieta, E. y Etxaniz, P. (2015). He estado pensando y mi cabeza me dice que... *Revista Aula. De innovación educativa*, 238, 24-28
- Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.

- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- Susinos, T. y Calvo, a. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- UNESCO/BIE (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Conclusiones finales de la 48. Conferencia Internacional. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO, (1970). *Seminaire sur lan information des maîtres pour et par l'interdisciplinarité*. Bouaké: Costa de Marfil.
- UNESCO, (1973). *UNI-INFORMATION: Inter-disciplinarité*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Verdugo, M. A. (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. Y Rodriguez-Aguilella, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Walker, A. (2015). *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of howard S. barrows* Purdue University Press.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*, (pp. 89-100). Salamanca: Amarú.
- Willard, a. K. y Duffin, m. W. (2003). Utilizing Project-Based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Cómo citar este artículo

- Karrera, I., Garmendia, M. y Arguiñano, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: el caso de la escuela pública de Antzuola. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 83-102. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9145